

AUTONOMIA DO DOCENTE DE HISTÓRIA EM GRUPOS DE ESTUDO

*Luis Fernando Cerri**
lfcerri@uepg.br

*Maria Antônia Marçal***
ariammarcal@yahoo.com.br

RESUMO: Analisa-se o processo de constituição de professores de História em seus movimentos de autonomia e heteronomia em grupos de estudos de professores. O “laboratório” desta pesquisa foi composto por dois grupos de estudo de professores de História, de 2005 a 2006 em Ponta Grossa – PR. O primeiro foi uma proposta de “capacitação” da Secretaria de Educação do Paraná. O segundo foi um laboratório vinculado diretamente ao projeto de pesquisa dos autores. A metodologia envolveu pesquisa-ação, observação etnográfica e pesquisa documental. Os fundamentos teóricos estão em autores como FREIRE (1987, 1996), GIROUX (1986, 1997), KINCHELOE (1997). Os resultados indicam momentos de avanço e recuo da autonomia docente, condicionamentos que a atrapalham, bem como alguns fatores que galvanizam a autoformação.

PALAVRAS-CHAVE: autonomia docente, formação professores, grupos, História.

INTRODUÇÃO: O PROBLEMA DA AUTONOMIA DOCENTE

As iniciativas para a formação / capacitação / aperfeiçoamento / treinamento de professores já graduados são largamente questionadas na bibliografia, tanto no que se refere à sua eficácia técnica quanto no que concerne aos projetos políticos que as informam. Nosso principal incômodo, na condição de formadores de professores, é com a submissão do docente a projetos de governo, que desconsideram os saberes docentes, bem como as análises, diagnósticos e propostas dos professores para resolver problemas dos sistemas educativos em que atuam. São os famosos “pacotes à prova de professores” de que fala GIROUX (1997). Partimos do princípio, pelo con-

* Doutor em Educação. Professor do Departamento de História e do Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

** Mestre em Educação. Professora de História da Rede Estadual de Educação do Paraná.

trário, de que as principais soluções para os problemas educacionais residem no conhecimento e no engajamento dos professores a partir da sua própria construção como sujeitos de seu trabalho e interlocutores privilegiados dos gestores do sistema educacional.

Para o enfrentamento dessa questão de partida, propusemo-nos a acompanhar uma iniciativa da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, de criação de grupos de estudo de professores de cada disciplina do currículo escolar. Vínhamos da experiência anterior, no NRE¹, de proposição semelhante para a formação docente em serviço. Por outro lado, o projeto de pesquisa demandou a criação de um grupo de estudos de professores de história autônomo em relação à SEED, como projeto de extensão da UEPG, coordenado pelos autores. A intenção era criar um contraponto, uma vez que não existiam as exigências burocráticas e a perspectiva ideológica presentes nos grupos da SEED; assim, buscamos criar um grupo não-diretivo, que explorasse a possibilidade de desenvolvimento da autonomia em cada um dos participantes, estimulando que assumissem a direção dos trabalhos do grupo.

Um dos primeiros desafios desta pesquisa foi a definição do conceito de autonomia. Esta clareza conceitual, teórica se consolidou nas etapas finais do trabalho, somente. Foi nesse contexto que foi possível ter a ciência que o fenômeno da autonomia em ação se apresentava em momentos pontuais nos dois grupos de estudos pesquisados, portanto, em movimento, e não como um fenômeno binário (existe ou não existe) nos sujeitos e nos grupos. Embora houvesse desde o início um conceito de autonomia ancorado nas idéias de Paulo Freire (1996), para quem a autonomia docente e discente se dá no processo de construção do conhecimento, apenas a reflexão a partir da prática permitiu, compreendendo seu funcionamento, compreender o conceito de modo teórico-prático. Outro desafio foi a busca pela autonomia, já que predomina um ensino enunciativo, e num modelo de educação bancária ela em se concretiza apenas como exceção e contradição. É um processo coletivo e não individualizado, já que ele pressupõe troca de idéias, discordâncias, num movimento intenso de aprendizagem.

No processo de consolidação e entendimento deste fenômeno, a autonomia, iniciou-se uma busca a outros autores que discutiam esta temática e que de alguma forma era possível estabelecer aproximá-los da vertente teórica adotada nesta pesquisa, a pedagogia crítica. Neste percurso, o encontro com as idéias de Castoriadis foi muito importante para elucidar o conceito cujos contornos ainda não estavam delimitados. Este autor entende que a autonomia não pode ser entendida fora do plano coletivo, ela se efetiva na

diferenciação entre o que é meu discurso e o que é o discurso do outro. Para ele a autonomia não é a eliminação total do discurso do outro, mas a instauração de outra relação entre o discurso do outro e o discurso do sujeito.

Tanto Paulo Freire (1996) quanto Castoriadis (1982) entendem a autonomia num plano coletivo; para estes autores, a autonomia é a assunção da condição de ser dialogante e o reconhecimento da alteridade. Paulo Freire centra suas análises na dualidade opressor - oprimido, como elementos inerentes à condição humana num contexto de sociedade montada para garantir a exploração. Para estes dois autores não se trata de eliminar o discurso opressor, do outro, mas estabelecer uma nova relação entre o discurso do sujeito e o discurso do outro. Estes elementos constituíram o arcabouço teórico para a compreensão da dualidade existente no cotidiano do professor que por vezes se identifica ou se torna opressor e, em outras situações, é oprimido.

Esta relação docente e discente, aquele que ensina e que aprende se evidenciou na relação estabelecida entre a Secretaria de Estado da Educação e os professores no momento da realização dos grupos de estudos. A relação estabelecida entre estes sujeitos e os textos e roteiros selecionados para o estudo tornava evidente uma relação de heteronomia, uma relação desigual de poder, centrado no conhecimento de profissionais e seus títulos acadêmicos. Os professores por sua vez deixavam transparecer uma relação de apatia, diante dos textos estudados, não se travava um diálogo com os textos e temáticas propostas, eles eram simplesmente lidos. Nestes momentos se evidenciou claramente uma relação de heteronomia, onde as experiências dos professores não possuíam um lugar de destaque.

Freire enfatiza que a autonomia discente e docente extrapola o espaço da escolarização, ela está diretamente relacionada a questões mais amplas, porque segundo este autor, educação é uma forma de intervir no mundo, tornar a sociedade mais justa e igualitária. Portanto, o processo de constituição da autonomia docente está intimamente ligada ao comprometimento político dos professores e professoras, possui uma crença na capacidade de transformação dos homens e das instituições que compõem nossa sociedade. Estava, pois delineado os contornos da autonomia, porém lhe faltava um toque, ao longo da pesquisa notou-se que a autonomia apresentava momentos de avanço e retrocesso, mesmo no grupo em que ela foi incentivada, assim, a autonomia neste trabalho é concebida em movimento, pretende-se, portanto, analisar os movimentos da autonomia docente.

O viés teórico-metodológico adotado nesta pesquisa é a pedagogia crítica, cujos pressupostos na teoria do conhecimento, na relação sujeito-

objeto, coadunam-se com a perspectiva desenvolvida ao longo da investigação, a pesquisa-ação.

Identificamos a pedagogia crítica como vertente teórica surgida na década de 70 e que ficou conhecida como teoria crítica da educação e/ou nova sociologia da educação. A pedagogia crítica assenta seus objetivos no fortalecimento do poder dos educadores e educandos e na compreensão / transformação das desigualdades e injustiças sociais existentes. Partindo deste princípio as escolas são tomadas não somente como espaços de instrução, mas também se configuram como arenas culturais em que a heterogeneidade de formas ideológicas e sociais colidem em luta pelo poder. As questões de raça, classe e gênero no cotidiano escolar integram o conjunto de pesquisas e discussões sobre as quais se debruçam estes teóricos. Assim, partindo do princípio de transformação presente de forma enfática nas idéias de Paulo Freire e no princípio de fortalecimento do poder dos professores e alunos é que se delineou uma metodologia de pesquisa onde se tornasse possível a transformação e a relação direta com os professores no seu cotidiano escolar neste sentido é que se utilizou neste trabalho a pesquisa-ação. A pesquisa-ação crítica é uma forma dos professores explorarem e solucionarem problemas cotidianos, ela é realizada com a participação dos professores, a partir das necessidades apontadas por estes sujeitos. A pedagogia crítica advoga em prol das experiências dos professores, as quais se constituem objeto não só de investigação, mas de reflexão destes próprios sujeitos.

A coleta de dados desta pesquisa se realizou por meio da análise documental, produção e estudo dos dados registrados em diários de campo, gravações, transcrição e análise dos encontros e relatório das reuniões, bem como entrevistas com os participantes, quando foi o caso.

DOIS MODELOS DE GRUPOS DE ESTUDO COMO ALTERNATIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA

As duas realidades empíricas estudadas, conforme se indicou acima, tiveram origens distintas. Em nenhuma delas, a iniciativa foi dos próprios professores, ao contrário da experiência inspiradora do grupo de professores paulistas descrita por GAGLIARDI e outros (1990). Eles ocorreram em um período quase igual, com sujeitos diferentes.

O primeiro grupo de estudo teve início no ano de 2005 e foi idealizado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED). Pautava-se num modelo de constituição docente em que se valorizava a leitura dos textos

propostos pelas equipes da SEED em cada encontro em detrimento dos saberes e experiências dos professores. Dessa forma, assumia uma característica mais diretiva, baseada na autoridade teórica e historiográfica do texto. Neste espaço de constituição docente imperava o silêncio e o distanciamento, as atividades propostas em um roteiro enviado junto com os textos eram cumpridas com a devolução das informações solicitadas, num modelo que reproduzia as relações de sala de aula na perspectiva bancária, segundo Freire, e reproduzia a relação professor-aluno, sendo que os “alunos” eram os professores, e o “professor” era a equipe disciplinar da SEED.

O segundo grupo de estudo analisado neste trabalho de investigação é o Grupo de Estudo Estímulo à Criatividade do Professores de História, realizou-se entre 2005 e 2006, configurado como um projeto de extensão diretamente ligado a esta pesquisa. Neste espaço, buscou-se criar situações em que o exercício da autonomia docente fosse possível, o que se evidenciou em alguns momentos, sobretudo na apropriação deste espaço por seus integrantes, transformando-o num espaço catártico. O funcionamento do grupo era o seguinte: os coordenadores conversavam em geral com os participantes e procuravam extrair os temas mais importantes que apareciam, por exemplo, as principais carências do ensino, os problemas da disciplina, e assim por diante. Selecionado um tema, planejava-se o que cada um poderia fazer para colaborar com a discussão do grupo, e as sugestões eram livremente assimiladas: trazer um texto, compartilhar uma mensagem, propor uma dinâmica de grupo ou um projeto de ensino coletivo. Apenas nos primeiros encontros os coordenadores propuseram textos, problematizando a realidade da escola pública e a relação de opressão na sociedade e na escola.

O grupo de estudos criado pela SEED funcionava através de reuniões periódicas cujas atividades eram organizadas a partir de blocos de textos cuja primeira página era um conjunto de orientações preliminares para realização dos estudos. Cada grupo deveria ter no mínimo três integrantes, e a média ficava em torno de 4 ou 5 integrantes. No primeiro encontro eram escolhidos pelos integrantes dos diferentes grupos um coordenador e um relator. O projeto possuía uma carga horária de vinte e quatro horas realizadas em seis encontros, com quatro horas de duração. Os textos para o estudo eram encaminhados aos professores contendo um roteiro para estudo dirigido, este visava acompanhar o aproveitamento dos professores durante os encontros. As questões propostas para reflexão e registro asseguravam o desenvolvimento das atividades propostas pela SEED. Por outro lado, esse sistema acabava por silenciar o professor no que se refere às suas experiências e saberes da docência, já que o tempo era reduzido para a realização da

leitura do texto e a resolução das atividades propostas. Não poucas vezes, em muitos grupos de estudo, o material era disponibilizado para a leitura aos professores no dia dos encontros. Para estudarmos essa modalidade, a pesquisadora matriculou-se como integrante de um desses grupos, e acompanhou o desenvolvimento dos demais desde o NRE.

Durante a maior parte dos encontros, os encaminhamentos da SEED normatizavam simbolicamente a submissão do coletivo às atividades pré-estabelecidas. As reflexões realizadas não se aproximavam da prática docente, o tempo era reduzido e o número de páginas dos textos fazia com que o grupo apenas realizasse a leitura do texto e em seguida resolvesse as questões com pouquíssimo debate.

Institui-se com poder algo que, de certa forma, fazia calar o professor, que “seqüestrava suas experiências” (ROSSI: 1998), que o colocava na posição de alunos receptores, ávidos por encontrar no texto o parágrafo que respondia a questão lançada pelo professor. Uma das professoras que integrava este grupo destaca no seu relato o movimento de heteronomia existente no interior do grupo:

A formação continuada de professores é necessária, porém, acredito que os textos deveriam ser menos extensos e que possibilitem aos professores uma leitura prévia sobrando um tempo para as discussões, pois as mesmas são de grande importância para a concretização desse projeto.²

Fica evidente que o centro deste processo não é sujeito o professor. Este se torna sujeitado aos encaminhamentos propostos pela SEED. Com isso, não se quer dizer que a aquisição de conhecimentos não seja importante para o crescimento profissional do professor, porém uma política voltada para a constituição docente, que vislumbre de fato uma ação transformadora no espaço escolar, precisa dar voz aos sujeitos, para que esses possam discutir não somente o conteúdo a ser ensinado, mas também possam expressar suas experiências, seus saberes de referência e de docência.

Entretanto, poderíamos pontuar como divisor de águas o terceiro encontro do grupo. O tema “Guerra do Paraguai” mobilizou os integrantes deste grupo de estudo de uma forma não vista até este momento. O texto sobre as diferentes visões da Guerra do Paraguai possibilitou uma intensa discussão regada por descobertas ocasionadas pelo novo conhecimento. Emergiram as lembranças de seus professores, as memórias de suas trajetórias como estudantes universitários, onde parece estar sedimentado o alicerce de

suas práticas pedagógicas. Esse assunto despertou o interesse do grupo, por se tratar de um conteúdo tradicionalmente presente nos currículos escolares: os alunos e as salas de aula passaram a compor o cenário das discussões. Os professores passaram a ter uma ligação com o debate, que lhes permitia ter algo a dizer. Nessa ocasião, apenas, criaram-se condições para que o professor pudesse “dizer a sua palavra” (FIORI em FREIRE, 1987, p. 10), assumindo a condição de sujeito autônomo. Estabeleceu-se uma reflexão sobre o ensino de História em geral, para além do tema proposto.

Pode-se afirmar que o posicionamento dos professores diante deste texto, revela um movimento crucial para o entendimento da construção da autonomia docente. Seu entusiasmo foi aliado à curiosidade epistemológica desencadeada pela aquisição de novas informações sobre este conteúdo curricular. Esse quadro nos fornece elementos para compreender o momento em que este grupo assume a posição de sujeito diante do conhecimento, quando as reflexões dos professores extrapolaram as atividades propostas pela SEED. Neste dia, muito mais do que responder às questões para enviar para a SEED, os professores instituíram um espaço de discussão de suas experiências no exercício da docência, bem como fizeram aflorar a memória os seus formadores, ou seja, a lembrança dos professores da universidade. Mesmo entre os professores com mais experiência, as práticas de ensino de História desenvolvidas pelos seus formadores permaneciam latentes em sua memória e talvez em suas práticas cotidianas, como profissionais da educação. Os professores instituíram com poder os seus saberes da docência e os saberes de sua formação, já que a maioria vinha de uma formação crítica de fundo marxista, com ênfase na história vista de baixo. Em contraponto, ficava evidente o distanciamento destes em relação à produção historiográfica mais recente³ que dominara os encontros anteriores, por exemplo o que teve por base o texto *Outros Carnavais, a Cultura Popular como um Elemento Identitário*⁴. O tema carnaval é descrito pelos integrantes mais como uma *curiosidade* do que como um elemento através do qual se torna possível compreender um grupo social. Através deste dado é possível afirmar que a compreensão da *história a partir de novas fontes e objetos* está de certa forma distante da realidade escolar, e acaba aparecendo para os participantes como forma de silenciá-los já que, não conhecendo nem por leitura nem por cursos essas novas vertentes, não teriam o que dizer sobre esse assunto.

O tema: a Guerra do Paraguai, por outro lado, integra um componente curricular da prática destes professores, é um assunto que tradicionalmente é tratado nas aulas de História, a nova visão apontada pelo texto, desencadeou entre esses sujeitos novas possibilidades de abordagem deste assunto, neste

contexto, suas experiências de docência e seus alunos passaram a compor o cenário da discussão. Instituiu-se com força e vigor uma reflexão que anteriormente não acontecia neste espaço, esta temática fez emergir as experiências de sala de aula, a relação com os alunos e a memória de seus professores. Este foi um momento em que a heteronomia, figurada pelas questões a serem respondidas, cedeu lugar à autonomia, os professores exerceram maior governabilidade de suas ações no interior deste grupo.

A avaliação dessa experiência foi promovida em todo o estado pela equipe da SEED-PR. É necessário frisar que os elementos pontuados neste texto são frutos da observação da autora como integrante do grupo da SEED, bem como, no relato de três professores, a autora deste trabalho e duas professoras que integraram este grupo. Este último iniciou-se com sete componentes e terminou com quatro pessoas, selecionaram-se para a realização das entrevistas duas professoras que compuseram o grupo, mais os dados registrados na forma de diário de campo, em que esta pesquisadora descreve a trajetória deste grupo de estudo.

As professoras receberam um questionário estruturado a partir das seguintes questões: motivações para o ingresso no grupo de estudo, avaliação deste projeto, interferências que este causou em sua prática docente e como este projeto poderia ser repensado. Sobre este projeto institucional (SEED), uma das entrevistadas quando perguntada acerca dos fatores que a fizeram ingressar num grupo de estudo e como ela avalia este projeto, diz que:

[...] pela necessidade de carga horária para avanço na carreira profissional e pela necessidade em aprender outras formas de práticas pedagógicas que auxiliem o trabalho nas escolas. [...] possibilita aos professores em exercício, a troca de experiências, a descoberta de novos conhecimentos e a reflexão sobre o real significado da sua prática pedagógica.⁵

Percebe-se neste relato que se tomarmos por ordem de importância os elementos que foram pontuados, a entrevistada enfatiza primeiramente a ascensão na carreira, depois vem a questão pedagógica. Com relação à avaliação deste projeto, anteriormente ela salienta a necessidade de maior discussão e troca de experiências, que possibilita aos professores a troca de experiência. Tudo indica que para estes sujeitos a simples reunião com seus pares, por si só já descortina a possibilidade de troca de experiências. O trabalho do professor é um trabalho isolado dentro da escola: assim, o simples fato da existência de um grupo de discussão, mesmo que este não configure o “ideal”, por si só denota o sentido da palavra “coletividade”.

A segunda entrevistada quando perguntada sobre as motivações que a levaram a integrar-se ao grupo, como ela avalia este projeto e como o mesmo poderia ser reestruturado, ela salienta:

[...] a necessidade de atualização e busca de novas práticas para a sala de aula, além da gratuidade. Com o aluno que não gosta de ler, o professor e a professora se vêem limitados na prática. Numa escola sucateada, sem estrutura física e administrativa e sem recursos tecnológicos que facilitem a leitura para esse aluno. [...] como um meio, por parte da SEED de estar avaliando os professores e aproveitando-se dos relatórios finais para estar estruturando, talvez, a reforma na educação. Na prática não acrescentou muita coisa. [...] com observação e troca de experiências dos professores envolvidos. Talvez com sugestões e envio de recursos para se produzir materiais para o uso em sala de aula, ou encontros para planejamentos de aulas.

Alguns pontos marcantes nessa entrevista é a percepção deste espaço de constituição docente como um lugar onde se estabelece um tipo de *controle*, em que a mantenedora avalia e estrutura reformas na educação. As transformações no campo da educação aparecem descritas como algo externo ao professor, assim, este sujeito não faz parte desta construção, ele apenas recebe a ação, que é pensada, organizada por outros sujeitos. Outro elemento a ser destacado que aparece no relato desta professora, e não se diferencia do relato da primeira entrevistada, diz respeito ao trabalho solitário do profissional da educação. Neste ponto, o trabalho do profissional da educação se aproxima com o trabalho nas fábricas, isolado, com divisão de áreas de conhecimento e de tarefas; talvez o que poderíamos elucidar como ponto de diferença entre estes dois grupos de trabalhadores é a não-identificação de que profissional da área da educação integra um setor de produção, que forma uma categoria de trabalho, o professor. Entretanto, nesta área de produção não produzimos algo visível, concreto, mas sim reproduzimos o discurso hegemônico e legitimamos a desigualdade social, quando silenciemos nossos alunos, ignorando sua cultura, suas experiências de vida. Os teóricos da denominada pedagogia crítica como Michael Apple, Henry Giroux, Peter McLaren e Paulo Freire analisam a escola, o currículo e seus mecanismos de reprodução social dentro desta perspectiva,

Durante a realização desses encontros, uma das integrantes do grupo se propôs a levar café para todos os demais professores, este era o momento

de descontração após a realização da leitura. Após este pequeno intervalo, o grupo retornava para a leitura e sistematização das atividades enviadas pela SEED. Pode-se caracterizar este momento como um *espaço de resistência* destes professores, quando o grupo estabelece um tempo que apesar de reduzido, possibilitava-lhes verbalizar suas angústias cotidianas.

Todos os textos encaminhados aos grupos continham os objetivos que variavam em função do tema proposto para o estudo, entretanto um deles era invariável, subsidiar o processo de implementação das DCEs de História. Além disto, em todas as reuniões deste grupo era enfatizado aos professores a necessidade de sintetizar as seguintes questões: principais temáticas estudadas, principais relações que o grupo estabeleceu entre as DCEs de História e os textos estudados nos encontros e finalmente as principais relações entre as reflexões do grupo com a experiência docente dos participantes. Entretanto, é consenso entre as duas professoras a necessidade de encontros em que os professores possam verbalizar suas experiências e construir coletivamente os planejamentos anuais. A segunda entrevistada salienta que inicialmente se integrou ao grupo em busca de novas práticas para a sala de aula, todavia seus anseios foram frustrados, esse fato pode ser percebido no seu relato quando questionada sobre a interferência deste grupo de estudos no seu cotidiano em sala de aula:

Um pouco, com algumas inovações, pois o conhecimento que eu construí na universidade (UEPG) já privilegiava esta abordagem, a minha dificuldade está em como trabalhar o conteúdo em sala de aula. Textos nós temos de montes, mas o xérox, os cubos e os quebra-cabeças para uma atividade lúdica são por conta de quem? Infelizmente, nós professores estamos sozinhos nesta luta, que é a educação.⁶

Assim, a partir dos relatos das entrevistadas pode-se afirmar que, a proposta de “formação continuada” da SEED ao mesmo tempo em que, permitiu aos integrantes um espaço de estudo - aos sábados - inibiu a reflexão acerca das práticas cotidianas de suas experiências, visto que os textos possuíam questões fechadas para que os professores lessem, respondessem e enviassem relatórios dos trabalhos. Neste projeto de constituição docente, os saberes de referência suplantaram os saberes da docência, os professores tiveram que criar espaços onde pudessem verbalizar e compartilhar suas experiências.

Buscou-se ainda observar principalmente nestes espaços de constituição docente a relação estabelecida entre leitor e texto, em que medida

os textos propostos nessas reuniões de professores possibilitavam a estes sujeitos uma reflexão mais aprofundada sobre seu cotidiano escolar. Esta relação configurava-se como um elemento de suma importância no processo de constituição da autonomia docente, já que para Paulo Freire, este processo tem início no processo de construção do conhecimento. No desenvolvimento desta pesquisa observou-se que os professores nos dois espaços de constituição docente realizaram na maioria dos encontros as leituras e reflexões propostas de forma superficial, não desencadeando a partir delas questionamentos mais consistentes e aprofundados.

Esta reação dos leitores diante dos textos pode ser analisada da seguinte forma: a primeira delas diz respeito a uma forma de resistência dos professores aos encaminhamentos pré-determinados pela Secretaria de Educação do Paraná, o silenciamento de suas experiências foi evidenciado no interior dos grupos no decorrer das reuniões do mesmo. Por outro lado, mesmo no grupo de estudo Estímulo a Criatividade do Professor de História, elaborado a partir de uma proposta emancipadora, percebeu-se que os professores pareciam estar acorrentados ao sistema. Este aprisionamento pode neste caso ser visível no momento em que os professores abriram mão de um processo significativo na constituição de sua autonomia, a construção do conhecimento, não de forma passiva, como saber absoluto, mas como objeto de reflexão no qual está integrado o movimento da contradição e da problematização.

O projeto de criação de um grupo de “formação e autoformação” de professores visava à constituição de um grupo sujeito, no qual as discussões acerca do cotidiano escolar pudessem ser tratadas coletivamente e se tornassem elementos teoricamente consistentes para consolidar pesquisas de cunho acadêmico sobre a realidade escolar pelos integrantes do grupo. É necessário enfatizar que se entende criatividade, título deste projeto, como criação do conhecimento, como iniciação científica referente à própria prática.

Esse grupo de estudos foi idealizado no seguinte formato: uma série de doze reuniões mensais e atividades paralelas individuais, envolvendo professores de História de Ponta Grossa e região dos Campos Gerais. O foco do desenvolvimento deste projeto foi o estímulo ao desenvolvimento da subjetividade docente no processo educativo, aqui compreendido como autonomia, ou seja, uma construção autônoma de uma visão própria sobre o processo de ensino-aprendizagem de História e de autodiagnósticos de necessidades formativas, bem como o encaminhamento de atividades de formação voltadas para o exercício da autonomia docente. Pretendia-se, como resultado, que este grupo auxiliasse os integrantes em suas atividades

cotidianas e por outro lado iniciasse os professores na produção de conhecimento sobre sua prática educativa e sobre questões a ela concernentes. Além dos elementos pontuados acima, a constituição deste grupo teve como objetivo a criação de um laboratório de pesquisa sobre esta modalidade de constituição docente ligada ao projeto de mestrado em Educação da UEPG, coordenado pela autora deste trabalho e seu orientador.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento das atividades no interior deste grupo consistiu na realização de encontros mensais, nos quais os participantes encontrariam espaço para expressar suas necessidades, trocariam experiências e planejavam atividades de estudo. Entre uma e outra reunião, os participantes realizariam a leitura de textos, pesquisas de conteúdos escolares, informações metodológicas e educacionais em geral, bem como a comunicação interpessoal e produção coletiva de materiais. As leituras eram selecionadas a partir das reflexões suscitadas nas reuniões.

O início deste trabalho deve ser assinalado pelo momento da distribuição nominal dos convites aos professores de História de diferentes escolas e em diferentes estágios de sua vida profissional. Foram distribuídos cinquenta e dois convites de forma bastante eclética, desde professores que atuavam na Rede Estadual de Educação, a professores que atuavam simultaneamente na Rede Pública e Particular. É necessário frisar que nossa preocupação inicial era formar um grupo de estudos coeso, onde as discussões e atividades não se diluíssem num número muito grande de participantes. Nossa inspiração foi o grupo de professores de História relatado por GAGLIARDI e outros (1990).

Os cinquenta e dois convites enviados resultaram na presença de sete professores para a primeira reunião do grupo. Pode-se considerar algumas hipóteses para o reduzido número de professores, tais como o desinteresse destes sujeitos em participar de momentos de reflexão e discussão sobre sua prática. Outra hipótese a ser aventada diz respeito à conciliação de horários durante a semana para a realização desta atividade; e finalmente os compromissos familiares, este último afastou uma das integrantes deste grupo.

O grupo de estudos foi organizado a partir da seguinte estrutura: um primeiro momento para a revisão das ações passadas, posteriormente a “*Hora da Formação*”, que consistia na discussão do texto proposto ao grupo para a leitura e reflexão e, finalmente, a “*Hora da Produção*”, que seria o momento em que os professores assumiriam o papel de sujeitos diante do conhecimento e elaborariam propostas de trabalho. As leituras e atividades a serem desenvolvidas em sala de aula partiam das necessidades do grupo, a

cada encontro realizado, os coordenadores do projeto se reuniam para selecionar as leituras a partir dos temas solicitados e a proposição de atividades desenvolvidas pelo grupo.

É importante ressaltar que a estrutura de organização dos encontros sofreu modificações. Inicialmente a reunião do grupo era organizada/ acompanhada pela pesquisadora em questão e seu orientador, ambos coordenadores do projeto. Com o tempo, tornou-se perceptível aos coordenadores deste projeto que os demais membros do grupo se soltavam mais em ocasiões em que o orientador da pesquisa não estava, o que nos levou a decisão de que o orientador só acompanharia os encontros de forma indireta, através do relato da pesquisadora. Posteriormente, em sessão de orientação, colocou-se pela primeira vez o problema do papel inibidor da presença do orientador, dada toda uma cultura de hierarquização intelectual e o peso simbólico de títulos e cargos universitários, sobrepondo-se ao esforço de criar uma relação horizontalizada.

Este grupo de estudos realizou-se de outubro de 2005 a setembro de 2006. Na primeira reunião compareceram seis professores, mais os professores coordenadores do projeto. Inicialmente, houve uma apresentação pessoal, na qual os participantes abordaram elementos significativos para a compreensão de sua trajetória pessoal e profissional. Optou-se neste trabalho pela utilização de nomes fictícios para a identificação destes diferentes sujeitos. Na escolha destes nomes buscou-se levar em consideração a atuação destes sujeitos no interior deste grupo.

A professora Solange⁷ enfatizou que este era o primeiro ano dela em Ponta Grossa e que aceitou o convite devido ao fato de este possibilitar entre os participantes a troca de experiências. Esta professora acabou por desistir do grupo após participar de algumas reuniões, sua saída foi motivada, segundo justificou, pelo horário das reuniões e pelo fato de não ter com quem deixar a filha.

Durante os primeiros encontros, a questão latente levantada pelos professores de maneira geral dizia respeito às condições de trabalho, a burocracia, o não reconhecimento da autoridade do professor, que são perceptíveis na fala da referida professora:

[...] tem aluno que trata o professor como se fosse um empregado, eu já ouvi de um aluno. Um dia fui chamar a atenção de um aluno e ele disse: você ganha para isto. Opa! Eu não sou lixo, eu fiz uma faculdade, eu ganho para passar conhecimento para vocês e não para ser agredida por aluno [...] professor tem que ser psicólogo, pedagogo, tudo [...].⁸

Esse relato se reveste de importância crucial para a compreensão do perfil deste grupo: do primeiro ao oitavo encontro, as reuniões do grupo serviam antes de mais nada como *válvula de escape*. Parecia que qualquer transformação na educação era impossível, o não-reconhecimento da autoridade do professor na sala de aula solapava simultaneamente sua autonomia.

A professora Angela⁹ estava iniciando sua carreira docente, era a professora mais jovem do grupo, assumira o concurso público em 2003 e tinha acabado de sair de um curso de pós-graduação. Ela aceitou o convite pelo fato do mesmo possibilitar um espaço de troca de experiência, afirmou estar predisposta a crescer e a estudar. Com relação ao seu ambiente de trabalho, salienta que lecionava numa escola que atendia um grande número de alunos da periferia da cidade, sua atuação no grupo foi significativa, no seu discurso ficavam evidentes questionamentos acerca do papel da escola, sua significação para estes alunos. Esta professora, após algumas reuniões, deixou de integrar este grupo, e seu afastamento foi justificado pela incompatibilidade de datas e horários da reunião.

O professor Luiz¹⁰ leciona na Rede Estadual e Particular, atuava nesta profissão há sete anos e salienta que vive em dois extremos. Enquanto professor sua carreira docente se iniciou quando ainda era acadêmico lecionando no cursinho do Diretório Central dos Estudantes – DCE. Ao longo das reuniões do grupo, a retomada de sua trajetória profissional é explicitada junto aos demais professores, sua posição perante os demais representa a necessidade de se atentar para perda da autoridade e da autonomia do professor no seu espaço de trabalho.

A professora Helena¹¹ era professora há oito anos e disse ter aceitado o convite pelo fato de o grupo possibilitar um espaço de troca entre os pares. Esta professora manteve-se mais calada durante os encontros do que os demais, mas a partir do sexto encontro, ela parece ter se sentido mais segura não somente para expressar suas idéias, mas também para delimitar diante de seus pares seu espaço. Sua timidez foi vencida pela coragem de se fazer perceber enquanto sujeito. A partir deste momento, sua participação no grupo durante as discussões se torna mais efetiva.

O relato da professora Sol¹² foi o que mais chamou atenção neste momento. Ela contava com vinte e cinco anos de experiência e salientou que trabalhou nas duas redes pública e particular. Acerca das suas expectativas disse ter vindo em busca de algo novo, tal qual um jovem inexperiente no seu primeiro emprego, enfatizou que não sabe mais trabalhar, e enfatizou “quem vai me ensinar de novo?”

[...] na última reunião pedagógica que tivemos na escola, eu decidi que eu teria que buscar algo novo [...] esse algo novo, o professor diz que trabalha com duas realidades distantes, eu vivenciei tudo isto eu descobri que por ser tão estante eles têm como causa a mesma coisa [...] que o princípio de tudo é o mesmo tanto na elitizada quanto nas nossas. E nesta reunião pedagógica eu me questionei, fiquei tão quieta nesta reunião me questionando, eu me questionei eu não sabia mais trabalhar, por isso eu tenho que apagar aqui e começar [...] eu não sabia mais trabalhar e como canalizar [...] vou fazer de conta que eu tenho 18 anos, quando comecei no [...] e não sabia nada e lá eles me jogaram e aqui eu me sinto assim. Hoje vi uma programação, [...] a superintendente não sei do que no jornal do meio-dia, não me lembro o nome dela, só sei que era da SEED, vi no jornal que a problemática da violência, a problemática, que lindo, que lindo e acabou naquilo ali [...] quem vai me ensinar de novo? O problema é em Maringá, Londrina [...] eu vim em busca de uma nova perspectiva é isso que incentiva o professor a lutar no dia-a-dia [...] eu não me contento mais com o dia-a-dia.¹³

O questionamento desta professora revela uma significativa angústia acerca de sua profissão. Poderíamos dizer que se trata de um momento de ruptura, sinalizado pela busca do novo. Talvez tenhamos aqui elementos para a compreensão da representação simbólica do professor para a sociedade e no cotidiano escolar, ou seja, para os alunos. Por outro lado, quando esta professora indaga: *Quem vai me ensinar de novo?* Este questionamento não revela uma apatia ou sentimento de espera, mas expressa uma indignação diante de sua profissão, devido às demandas sociais que passaram a integrar o trabalho do professor nas últimas décadas.

O professor Afonso¹⁴ é um militar aposentado, que movido pela paixão por História e um desejo de sair do Exército, ingressou no magistério. Possui dois anos de docência, com experiência na rede particular e pública, salientou que seu maior desafio é equilibrar sua formação militar e a atividade de docência. No entanto, este professor participou somente de dois encontros, não permanecendo no grupo, justificou sua saída do grupo por ter sido operado em caráter de emergência e ter se afastado forçosamente das reuniões.

A professora Margarida¹⁵ integrou-se ao grupo a partir do segundo encontro, trabalhou com educação infantil, numa escola particular durante um ano. Posteriormente, assumiu um concurso na área administrativa na Universidade Estadual de Ponta Grossa e durante alguns anos se manteve

afastada do magistério. Entretanto, seu retorno gradativo à sala de aula se deu no final dos anos 90. Atualmente, é professora da rede estadual e particular de ensino e está iniciando sua carreira docente nas séries finais do ensino fundamental.

Pode-se afirmar que algo que permaneceu latente nas falas dos professores neste primeiro encontro: a lembrança de seus professores, a descrição pormenorizada do perfil destes profissionais da educação e sua trajetória enquanto estudantes. Percebe-se nos professores mais jovens que existe uma referência direta, instantânea, aos professores universitários: os professores que estão há pouco tempo no magistério parecem sentir uma necessidade constante de buscar referências nos seus formadores. No entanto, professores que atuam há mais tempo parecem ter construído sua própria identidade de “*ser professor*”. Trazer à tona alguns elementos relativos à constituição da autonomia docente é de grande relevância neste trabalho, para que se possa compreender de forma mais aguçada a autonomia docente, já que são conceitos interligados. Podemos sugerir que a constituição da autonomia docente dá um salto de qualidade quando estes sujeitos passam a se posicionar, no que se refere à prática de sala de aula, de forma independente e auto-referenciada, sem a necessidade de buscar em seus formadores o alicerce para suas atitudes em sala de aula.

Ao longo de oito encontros, como já referimos, a reunião de grupo de estudos parecia uma válvula de escape, sua função parecia ter sido reconduzida para a verbalização das angústias do grupo. Por um lado, essa direção parece improdutiva; por outro lado, este é um dos aspectos do que se entende neste trabalho como “autoconstituição docente”, ou seja, a apropriação do espaço, do planejamento e das atividades do grupo para fins determinados pelos seus membros. O aspecto burocrático do ato de ensinar aparece nos relatos do grupo como um empecilho para uma atuação satisfatória do professor em sala de aula.

O grupo consolidava seu próprio caminho, já que as atividades e discussões suscitadas conduziam para esta orientação. É interessante caracterizar o segundo encontro deste grupo, a partir do qual os professores decidiram realizar junto aos alunos a primeira atividade de investigação. Os textos (“*Sonhos Despedaçados, Falsas Promessas e o Declínio da Escola Pública*”¹⁶) foram disponibilizados aos professores em suas escolas, os quais deveriam ser lidos previamente. A escolha deste texto foi motivada pela discussão, realizada na reunião anterior, sobre o papel da escola em nossa sociedade; esse questionamento realizado por um dos membros do grupo mobilizou os demais professores para uma intensa reflexão sobre as demandas sociais

e as políticas públicas que influem no cotidiano desses professores como, os programas assistenciais governamentais que a escola acaba por abrigar. Em seguida, as reflexões do grupo enfocaram o professor, ou melhor, a culpabilidade do professor pelo fracasso escolar do aluno. Tudo num clima fortemente pessimista.

Tendo em vista os elementos pontuados acima, na segunda reunião do grupo, as reflexões do grupo e sua relação com o texto foram encaminhadas a partir das seguintes problematizações: qual é o maior problema que existe na sua escola hoje? De que forma este texto pode auxiliar a vencer suas dificuldades? Que atividades poderiam ser desenvolvidas tendo como foco o espaço escolar a partir deste texto? Nesse encontro, as discussões emergentes abordavam as dificuldades vivenciadas pelos professores no seu cotidiano com os alunos, como por exemplo: os erros ortográficos e suas implicações no ensino de História. O texto proposto para a discussão, de certa forma, permitia isso, uma vez que o autor estabelece uma reflexão sobre aspectos significativos do sistema educacional nos Estados Unidos, onde os professores tendem a aceitar a função de técnicos atendendo às demandas industriais, bem como a convivência com os conflitos étnico-raciais e a xenofobia. Entretanto, esses professores não se reconheciam no papel de técnicos quando expressaram seu incômodo profundo com sua sujeição às atividades de cunho burocrático.

Os professores, como sujeitos epistêmicos, foram percebendo semelhanças entre a realidade escolar que vivenciavam e o texto que estavam discutindo. Durante o relato dos professores ficou evidente a forma com que os alunos da escola pública se submetem à ideologia burguesa em seu cotidiano, a qual lhes oferece uma integração ilusória à sociedade de consumo. A partir dessa idéia, uma professora propôs um trabalho investigativo com os alunos a partir das categorias *Ser e Parecer*. Neste espaço, ao mesmo tempo em que se trabalhou com os saberes de referência dos professores, buscou-se incentivar os saberes da docência no interior do grupo.

As dinâmicas de grupo realizadas no início de cada encontro pela coordenadora, a pesquisadora deste trabalho, passaram a ser conduzidas a partir do terceiro encontro pelos professores que integravam o grupo. No momento, entendeu-se que se tratava de uma forma de gerar maior entrosamento entre os participantes, bem como para que esses professores assumissem tarefas de direção do grupo, favorecendo a condição de sujeitos que se almejava constituir.

O último encontro do grupo no ano de 2005 foi marcante no que tange à constituição docente desses sujeitos. A leitura do primeiro capítulo

do livro *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, intitulado “Justificativa da Pedagogia do Oprimido” mobilizou uma intensa reflexão sobre as atribuições de um professor de escola pública. A discussão sobre oprimido e opressor gerou entre os participantes um processo de avaliação de sua prática docente, nos relatos dos professores salienta-se que o professor é mais oprimido do que o opressor. A professora Solange em seu relato diz que:

[...] antes tinha que passar tinha que estudar, agora tudo mudou, facilitou tudo para eles, a média este ano foi seis, mais teve anos que foi cinco, recuperação todo bimestre, e o aluno não consegue atingir. Aí o que eles dizem, a escola pública não presta, o professor ele não tem o mesmo valor que o professor da particular. Por quê? [...] se você entrar na sala de aula e falar a maior asneira, não tem um que discorde [...] os pais acham que a escola não é vamos supor assim, um meio de melhorar de vida, ter um emprego melhor, ganhar mais, eles estão deixando o filho na escola, bom tá na escola, eu tô livre, tá na escola está ganhando Bolsa Família [...].¹⁷

No relato da professora podem-se destacar dois elementos, de um lado o professor que se vê imerso num espaço em que sua atuação docente não se realiza da forma satisfatória. Por outro lado, os alunos oferecem resistência a este conhecimento. Parece não haver diálogo entre professores e alunos. No relato desta professora podemos perceber uma dualidade, oprimido e opressor são duas categorias inerentes ao ser humano, quando a professora Solange salienta que existe uma representação na sociedade que o professor de escola pública é pior do que o da particular, ela assume a posição de oprimido. Entretanto, quando ela questiona a assistência social destinada aos alunos carentes e expressa com indignação a apatia dos alunos em sala de aula, ela assume o papel de opressor. Isso porque ela não estabelece um diálogo com seus alunos, ela produz um discurso sobre o conhecimento histórico para os alunos e não com os alunos. Para Paulo Freire, o simples fato de se reconhecer *hospedeiro* do opressor significa um passo importante no processo de constituição da autonomia docente. Desta forma, a autonomia se estabelece quando o oprimido que hospeda o opressor começa a se dar conta de sua situação e passa a problematizar sua condição dentro da sociedade, torna-se capaz de identificar as estruturas de poder existentes no seu espaço de atuação. Assim, o medo da liberdade vai sendo deixado para trás, a insegurança dá lugar a autonomia.

Desta forma, é impossível pensar a educação sem que haja um comprometimento político do professor, sem esta percepção, fortalece-se o modelo

vigente na sociedade que solapa, faz calar as experiências dos educandos, e assim, jamais conseguirá que seus educandos sejam autônomos. Por outro lado, o educador cuja prática é bancária continuará amarrado aos princípios de uma educação “castradora de sonhos”, o caráter reflexivo e criativo do ato de ensinar não integra esse processo, o educador, cujas práticas estão assentadas nesses princípios, precisa se libertar, a autonomia também lhe falta.

Destarte, os dados desta pesquisa revelam que neste momento é possível considerar dois movimentos no processo de constituição docente, de autonomia e heteronomia. Podemos assinalar que o movimento de autonomia e heteronomia pode ser descrito através da reflexão desencadeada pelos professores após a realização da leitura do texto de Paulo Freire. Diante desse texto, os professores se posicionaram de forma crítica, estabeleceram uma avaliação de suas práticas pedagógicas e verbalizam a dualidade inerente ao ser humano, representada na figura do oprimido e do opressor.

Em março de 2006, reiniciamos as reuniões, mas a discussão do texto proposto para a leitura, esta não aconteceu de forma satisfatória, os professores estavam apáticos, os alunos, na visão dos professores integrantes do grupo, não tinham vontade de aprender, a escola pública parecia ser uma máquina difícil de conduzir. Entre os integrantes do grupo, uma prática transformadora parecia ser impossível, todos os esforços canalizados para o desenvolvimento deste grupo foram questionados neste momento. Isto se torna visível no relato do professor Luiz:

Os bons se sentem desestimulados, porque eles sabem que a gente não valoriza o trabalho deles, o ensino deles, a gente fica batendo, batendo, batendo [...] a mesma turma que ela teve ano passado estão comigo e continuam do mesmo jeito, eles só vêm fazer bagunça na escola.¹⁸

A autoridade legítima é um elemento crucial para o desenvolvimento da autonomia docente. Ela desencadeia no indivíduo o respeito, o diálogo, enquanto o autoritarismo impede a expressão de qualquer idéia divergente da hegemônica. O professor em nossa sociedade parece ter perdido seu espaço: o reconhecimento do seu trabalho é cotidianamente desafiado. Esse profissional assume sua condição de sujeitado, não de sujeito, e reproduz junto a seus alunos a ideologia capitalista vigente. Parece existir certo termômetro do conhecimento balizado pela lógica do capital, que separa os alunos que resistem a este conhecimento, os alunos da escola pública, e os alunos que aceitam este conhecimento formal e dialogam de forma positiva com o mesmo.

É necessário retomar as reflexões de Apple (1989), no que diz respeito à concepção da escola enquanto instituição; para este autor, a escola é uma instituição econômica e cultural e neste espaço está presente a reprodução do poder hegemônico. Com um pano de fundo marxista e crítico, a reflexão extrapola a relação base/ superestrutura. Nesse espaço permeado por contradições, este autor indica que a reprodução é obtida não apenas através da aceitação das ideologias hegemônicas, mas também através de oposição e resistências. Essas resistências se dão no espaço estabelecido pelo capital. Assim, ao incorporar a idéia de sujeição, de impotência, o professor assimila a idéia de incompetência, diante da atitude dos alunos, por não conseguir estabelecer um diálogo com esses educandos. Esta passividade que impregnou a reunião neste dia permite compreender a delimitação do espaço da heteronomia.

Um dos principais objetivos do projeto que gerou este grupo foi instigar entre os professores o desenvolvimento da análise racional (no sentido de razoável e informada) da realidade, em projetos de investigação educacional, tendo como alvo a própria prática e a própria realidade, de modo que, de consumidor de sentidos e estatísticas, o professor pudesse passar a criador dos mesmos. As necessidades do grupo sinalizaram para a direção da realização de pesquisas no âmbito escolar. O primeiro passo foi a elaboração de uma proposta de investigação: cada professor realizou com sua turma uma atividade diferenciada, abordando temáticas diversas como a história do bairro, fontes históricas, história política, eleições 2004, a visão dos alunos sobre a função da História. Assim, considerando que as atividades seriam desenvolvidas de forma coletiva e devido à profundidade epistemológica da questão proposta pela professora Sol, todos aceitaram elaborar uma investigação junto aos alunos sobre a função da história.

O grupo ficou perplexo quando analisou as respostas dos alunos à pergunta sobre como eles gostariam que fossem as aulas de História. Os alunos do curso técnico de Meio Ambiente e os alunos do Ensino Fundamental sugerem aulas dinâmicas, tais como a realização de passeios, a utilização de filmes e uma maior participação deles durante as aulas. O grupo que enfatiza esta questão é o mesmo grupo em que dezenove alunos afirmaram que se sentem sujeitos da História. Na questão relativa a função da história, fica evidente tanto para os alunos do Ensino Fundamental quanto do Médio que a disciplina apenas veicula conhecimentos e informações necessárias para uma sociedade que valoriza um determinado tipo de saber, o saber enciclopédico. O conhecimento histórico aparece atrelado a um conhecimento do que já aconteceu, isso ficou evidente nesta pesquisa.

A partir das considerações levantadas no projeto de investigação junto aos alunos no que diz respeito aos pressupostos teórico-metodológicos da disciplina, uma das integrantes do grupo de estudos sugeriu desenvolver um projeto. Este partiria da trajetória histórica dos educandos, como mecanismo para que estes consigam perceber a história no seu cotidiano, assim como se sentirem sujeitos da história.

Neste sentido, a elaboração de um Livro da Vida “No Tempo dos Meus Avós”, constituiu-se uma alternativa possível para trabalhar os fundamentos da disciplina. A metodologia de trabalho a ser utilizada para os encaminhamentos do professor em sala de aula fundamentou-se na História Oral. Num primeiro momento, os professores realizariam junto aos alunos um esclarecimento acerca da importância da História Oral, indicando a postura de pesquisador, forma de registro das idéias dos entrevistados. Num segundo momento, os alunos iriam entrevistar pessoas mais velhas da família, os avós ou um vizinho mais velho sobre suas memórias de infância, neste trabalho os alunos irão fazer um paralelo com as brincadeiras de hoje em dia. Por fim, a idéia era relacionar todos esses dados com os acontecimentos no Brasil e no mundo nesses passados.

As discussões suscitadas desde o início desses encontros se consolidaram de certa maneira na realização dessa atividade pelos alunos. Algumas problematizações encerram as análises preliminares acerca desta modalidade de formação, são elas: de que forma o desenvolvimento de uma atividade que valoriza a experiência vivida dos educandos pode sinalizar para uma prática pedagógica transformadora e para o exercício da criatividade e a autonomia docente? Como os professores encaminharam esta atividade? Como esta atividade foi acolhida pelos alunos? Quais os saberes mobilizados pelos professores no encaminhamento desta atividade?

Os professores avaliaram que este projeto surpreendeu suas expectativas. Este projeto de valorização das experiências vividas dos educandos possibilitou ao grupo estabelecer um diálogo com seus alunos, de trabalhar com eles os fundamentos da disciplina de História. A criatividade dos professores despertou em seus alunos o interesse pela disciplina, permitiu que eles se sentissem sujeitos da história e aos professores foi possível instituir um espaço em que o exercício de sua autonomia acontecesse.

Este grupo possuía características diferentes dos grupos analisados anteriormente. Apesar de o projeto estar vinculado a uma instituição de ensino superior, procurou-se em diversos momentos afastar situações que pudessem gerar entre os participantes um “ar institucional”. Mesmo neste espaço, onde o encaminhamento das atividades se dava de forma colabora-

tiva, no decorrer dos encontros visualizaram-se algumas situações de heteronomia. Essa questão vai além de um cunho teórico, mas sim diz respeito ao processo de constituição docente, sua identidade e a consolidação de sua autonomia. Após realizar este trabalho de investigação, dois elementos precisam ser observados, quando se pretende trabalhar com a autonomia docente. Primeiramente realiza-se um questionamento: como é possível constituir um grupo em que a autonomia seja favorecida a todo instante? O percurso de doze encontros me permite afirmar que a autonomia não é um “fenômeno” que acontece de forma permanente, mas se estabelece em alguns momentos no percurso da constituição da autonomia docente.

Com base nos registros acerca deste grupo de estudo em questão, constatou-se que este exerceu sua autonomia em momentos pontuais. Verifica-se que o processo de consolidação da autonomia docente é uma questão de escolha, opção de seus sujeitos, porque como escreveu Paulo Freire

[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática ‘ bancária’, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos. (FREIRE, 1979, p. 79)

De posse desses dados, podemos continuar nossa reflexão trabalhando com outros grupos relatados na bibliografia, como o de Célia Morato Gagliardi, et al., relatado no artigo “Reflexões sobre a Prática Diária no Ensino de História” (1990) a experiência de um grupo de estudos autônomo de professores de História em São Paulo, num período historicamente conturbado, em meados da década de 80, na redemocratização após o regime militar. Este grupo, diferentemente dos estudados neste trabalho de pesquisa, constituíram-se por iniciativa dos seus membros, que possuíam uma trajetória de militância política em sindicatos. Todos os integrantes possuíam mais de quinze anos na escola pública, com exceção da professora universitária Helenice Ciampi, que se uniu aos demais quando o grupo estava consolidado. Um dado muito importante sobre os componentes deste grupo de estudos é que estes, já de início, consideravam a teoria e a pesquisa como integrantes do ensino de História.

O caminho delineado pelas autoras estava assentado em três princípios: a questão do ensino-aprendizagem, a experiência do aluno e sua expressão e a concepção de História. Esse grupo se reunia uma vez por semana para discutir a prática diária e as questões teóricas que a embasam. Diferentemente dos

grupos pesquisados, esses professores possuíam em sua constituição docente um algo mais, além da valorização das reflexões sobre a teoria e a “*prática diária*”, a trajetória destes professores enquanto profissionais da educação se consolidam também nos movimentos reivindicatórios. O artigo consiste numa reflexão teórica sobre os assuntos concernentes ao ensino de História e uma segunda parte que é a concretização dos princípios mencionados acima. O texto demonstra a trajetória do grupo na consolidação dos pressupostos teóricos delimitados no texto e as experiências destes professores no desenvolvimento de projetos em suas respectivas escolas. Para esse grupo, testemunhas da fase final de um regime opressor era preciso refletir e ensinar uma história plausível, onde as experiências dos alunos não fossem silenciadas, mas que constituíssem objeto de reflexão, nas aulas de História.

Outra experiência de trabalho coletivo de professores de História é analisada na tese de doutorado de Vera Lucia Sabongi Rossi intitulada “Resistindo ao Seqüestro das Experiências: gestão de educadores no projeto pedagógico” (ROSSI, 1998). Nesse trabalho a autora, que na época integrava o grupo de monitores de Campinas, relata a trajetória de um grupo de monitores de História que tinha como desafio construir um Projeto Pedagógico de Campinas e Região. Os monitores de História, doze professores, tinham a função de organizar os encontros com professores. As reflexões teóricas que embasaram as discussões estavam fundamentadas na vertente marxista, o período histórico em que vivíamos a ditadura militar aguçou a crença dos professores numa nova utopia.

A participação dos professores na construção do Projeto Pedagógico assinalou, segundo a autora, um marco significativo no cotidiano dos professores até este momento. O trabalho solitário dos professores transformou-se em momentos de trabalho coletivo, a instituição de um calendário com encontros delimitados possibilitou a estes profissionais não somente sair do isolamento, mas constituir um espaço de reflexão entre os professores de acordo com as respectivas áreas de conhecimento.

Entretanto, esse projeto e conseqüentemente a participação dos professores encontrou como obstáculo dois elementos: o primeiro foi a extinção do tempo social, ou seja, do calendário conquistado pelos educadores para a execução do projeto; o segundo foi o fim do espaço coletivo de discussão, ou seja, o fim do trabalho coletivo. Esses “golpes desferidos de dentro”, como assinala a autora, foram cruciais para o fim desse projeto imerso em ideais inicialmente democráticos.

No grupo de estudo Estímulo à Criatividade do Professor de História foram criados diferentes momentos para que o professor adquirisse maior

governabilidade e autonomia em sua prática diária e nas sessões de estudo com graus de sucesso diferenciados. Entendemos neste trabalho que a autonomia docente se consolida no processo de construção do conhecimento. Ao longo dos encontros, as reflexões dos professores a partir dos textos lidos serviam muito mais como um elemento a partir dos quais a verbalização dos seus problemas cotidianos se tornava possível do que uma forma de crescimento e amadurecimento teórico das questões que embasam o ensino de História. Em outras palavras, textos e vivências pouco se encontravam. Isso pode ser verificado no artigo “Reflexões Sobre a Prática Diária dos Professores de História”, de forma muito evidente no que se refere à relação entre teoria e prática. As reflexões teóricas realizadas no interior do grupo de estudo Estímulo à Criatividade do Professor de História foram de forma horizontal, ou seja, caracterizou-se como um contato preliminar e geral com as idéias dos autores, alguns eram mais conhecidos, outros desconhecidos. Pode-se deduzir que as reflexões suscitadas coletivamente através da leitura destes textos não causaram um desequilíbrio suficiente para gerar nesses sujeitos uma transformação significativa em suas práticas docentes. Talvez fosse necessária uma ação mais contínua, um número maior de encontros, para que eles se posicionassem de forma mais ativa diante das idéias dos autores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sáimos deste estudo com a convicção de que, apesar de todas as dificuldades, os grupos de estudo de professores de História - mas muito provavelmente de outras disciplinas e interdisciplinares também - constituem uma das melhores saídas para os processos de constituição docente de profissionais graduados. Entretanto, pela sua própria lógica, não se trata de uma iniciativa útil para que governos preparem professores para executar suas efêmeras políticas. Nesse sentido, só pode existir como política pública para governos cuja linha seja a valorização efetiva do professor como sujeito e como profissional, que não está resolvida com a valorização de salários e carreira. Obviamente, governos não podem gerar autonomia e subjetividade nos outros, o que seria uma contradição em termos, mas podem apenas não atrapalhar e gerar condições que favoreçam autonomia e subjetividade.

Grupos de estudo autônomos parecem muito mais uma iniciativa de construção do professorado como sujeito político, capaz de impor, um dia, seu saber à política educacional. Essa situação, de constituição de sujeitos autônomos, legítimos e dotados de autoridade, é a produção de interlocutores

fortes para o Estado, sem a qual não se construirão políticas de Estado, mas apenas de governos.

Em grupos de estudo de professores é fundamental o cuidado com a relação que se estabelece: é uma relação professor-professor em vez de professor - aluno. A verticalidade deve ser evitada nos gestos, nos textos e nas apresentações, para que a subjetividade possa aflorar em um ambiente dialógico, em que os sujeitos encontrem-se num mesmo plano, apesar das diferenças de trajetórias e de concepções. Na estrutura horizontal dessa relação é que pode ser forjado o molde de uma relação mais horizontalizada e dialógica entre alunos e professores, por consequência.

Parte dessas condições estão postas quanto se prioriza a expressão das experiências, saberes de referência e de docência dos participantes, em vez de posturas enunciativas. Isso não quer dizer que a aquisição de conhecimentos não seja importante para o crescimento profissional do professor, porém uma política voltada para a constituição docente que vislumbre de fato uma ação transformadora no espaço escolar, precisa dar voz a estes sujeitos, para que estes possam discutir não somente o conteúdo a ser ensinado, mas também possam se expressar como teóricos e práticos do assunto em tela, que é a aula de História e a educação histórica em geral.

HISTORY TEACHER OF THE AUTONOMY IN STUDY GROUPS

ABSTRACT: We analyze the process of History teachers' constitution in their movements of autonomy and heteronomy at teachers' study groups. The "laboratory" of this research was composed by two History teachers' study groups, from 2005 to 2006, at Ponta Grossa, Brazil. The first was a capacitating proposal of the Education Secretary of Paraná State (SEED). The second was a laboratory directly linked to the authors' research project. The methodology involved research-action, ethnographic observation and documental research. The theoretical foundations remain on authors like FREIRE (1979, 1996), GIROUX (1986, 1997), KINCHELOE (1997). The results indicate moments of advance and retrocession of teachers' autonomy, conditions that perturb it, and also some factors that galvanize the teacher's self-making.

KEY-WORDS: teacher autonomy, teachers training, study groups, history teachers.

NOTAS

- 1 Os Núcleos Regionais de Educação são divisões administrativas, que permitem à mantenedora Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) imple-

mentar e encaminhar resoluções, instruções e propostas para a educação no estado. No Paraná existem 32 Núcleos Regionais de Educação que abarcam um determinado número de municípios. O Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa congrega 10 municípios, mais o município sede. São eles: Castro, Carambeí, Piraí do Sul, Tibagi, Palmeira, Porto Amazonas, São João do Triunfo, Ivaí, Imbituva, Ipiranga e Ponta Grossa. As chefias das regiões que integram os NREs representam lideranças políticas locais .

- 2 Relato de uma das integrantes do grupo de estudo de Ponta Grossa – SEED, 2005, data da entrevista: 29 de maio de 2007.
- 3 O documento que norteia os princípios da disciplina de História na Educação Básica no Paraná, as Diretrizes Curriculares Estaduais de História, encontra-se fundamentado teoricamente na Nova Esquerda Inglesa e na Nova História Cultural.
- 4 Outros Carnavais, a Cultura Popular como um Elemento Identitário: este texto retrata a apropriação desta festividade realizada pelos escravos africanos de Buenos Aires e do Uruguai, o texto aponta diferenças entre a murga uruguaia e argentina, muito embora nos dois países a influência africana seja um elemento preponderante. Na Segunda parte do texto encaminhado para estudo consta também entrevista José Ramos Tinhorão sobre o Carnaval no Brasil (*Revista Nossa História*, fevereiro de 2005).
- 5 Relato de uma das integrantes do grupo de estudo de Ponta Grossa – SEED, 2005. Entrevista realizada dia 31 de maio de 2007.
- 6 Relato da segunda entrevistada que integrou o grupo de estudos da SEED no ano de 2005, data da entrevista 31 de maio de 2007.
- 7 Os nomes são fictícios para preservar a identidade dos participantes. A escolha deste nome justifica-se pelo fato de que esta professora tinha uma presença marcante no grupo.
- 8 Transcrição integral de trechos da gravação do primeiro encontro do Grupo de Estudos Estímulo à Criatividade do Professor de História, realizado no dia 20/09/05.
- 9 Justifica-se este nome devido às feições angelicais da professora, jovem e iniciando sua carreira docente. Ela possuía uma caminhada na área da pesquisa, já que há pouco havia terminado o curso de Mestrado em Educação pela UFPR, em Curitiba. Estes dados encontram-se gravados e transcritos, refere-se à primeira reunião do grupo em 20/09/05.
- 10 Este nome tem relação direta com a imagem veiculada por este professor aos demais colegas, sua trajetória profissional era constantemente retomada por ele

no interior dos grupos, historicamente este nome carrega um caráter de realeza. Esses dados encontram-se gravados e transcritos, refere-se à primeira reunião do grupo em 20/09/05.

- 11 Este nome sugere calma, tranqüilidade, silêncio. Essa professora ao longo de seis encontros se manteve calada, a partir daí a professora se impôs perante seus colegas explicitando seus pontos de vista.
- 12 A utilização deste nome se deve ao fato de que no primeiro encontro esta professora disse estar vindo em busca de algo novo, de uma orientação.
- 13 Transcrição integral de trechos da gravação do primeiro encontro do grupo Estímulos à Criatividade do Professor de História, relato da professora Sol.
- 14 Justifica-se este nome pelo fato de que ele traduz uma idéia de militarismo, este professor diz ter dificuldade de conciliar sua profissão de professor, com sua formação militar. Estes dados encontram-se gravados e transcritos, refere-se à primeira reunião do grupo em 20/09/05.
- 15 A escolha deste nome se deve ao fato de que esta professora está iniciando sua carreira docente após anos de trabalho administrativo, simbolicamente esse nome traduz uma nova etapa na sua vida profissional.
- 16 MCLAREN, Peter. *A Vida nas Escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Trad. Lucia Pellanda Zimmer. [et. al.]. Porto Alegre: Artes Médicas, 1977. p. 10-47.
- 17 Transcrição do IV encontro do Grupo Estímulo à Criatividade do Professor de História, 12/12/05.
- 18 Transcrição: trechos da gravação do V Encontro do Grupo Estímulo à Criatividade do Professor de História, 30/03/06.

REFERÊNCIAS

CASTORIADIS, Cornelius. *A Instituição Imaginária da Sociedade*. Trad. Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIROUX, Henry A. *Os Professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, Henry A. Escolarização e Política do Currículo Oculto. In: _____. *Teoria*

Crítica e Resistência em Educação: para Além das Teorias de Reprodução. Trad. Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1986, p. 65- 155.

GAGLIARDI, Célia Morato et all. Reflexões Sobre a Prática no Ensino de História. *Revista Brasileira de História.* São Paulo, v. 9, n. 19, p. 143-179, set. 1989/fev.1990.

KINCHELOE, Joe L. *A Formação do Professor como Compromisso Político: mapeando o pós-moderno.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ROSSI, Vera Lucia Sabongi de. *Resistindo ao Seqüestro das Experiências: gestão de educadores no Projeto Pedagógico (Campinas, 1984-1988).* Tese de Doutorado. Campinas, SP, 1998.